

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Primeiros passeios ao Jardim: estudo avaliativo do contacto das crianças em creche com a natureza na companhia dos seus pares

Ana Rita Gaspar Silvério

Coimbra, 2018

Ana Rita Gaspar Silvério

Primeiros passeios ao Jardim: estudo avaliativo do contacto das
crianças em creche com a natureza na companhia dos seus
pares

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Giselia Pereira

Orientador: Prof. Mestre Susana Silveira

[Trabalho realizado sob a orientação da Professora Mestre Susana Silveira e a co-
orientação da Professora Doutora Filomena Teixeira]

Novembro

2018

“Educar a mente sem educar o coração, não é educar em absoluto”
Aristóteles (século IV a.C.)

Este relatório está ao abrigo do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa decretado por lei, em vigor desde janeiro de 2012.

Este relatório corresponde ao trabalho desenvolvido durante e após o estágio curricular em creche, no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação sediada em Coimbra, realizado numa Creche e Jardim de Infância com instalações no centro da cidade, sob a orientação da Professora Filomena Teixeira e coordenação da Professora Susana Silveira .

Agradecimentos

O presente relatório final de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Desde já, não posso deixar de agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Filomena Teixeira e Mestre Susana Silveira, por toda a paciência, ajuda prestada e motivação dada neste percurso de orientação. Também um grande obrigada à Doutora Giselia Pereira pelo apoio e orientação prestada.

Quero agradecer a todas as boas pessoas que me rodeiam, desde família a amigos, que me apoiaram nesta fase da minha vida, dando-me força motivacional para não desistir nesta fase final de curso.

Em especial, um grande obrigada ao meu irmão que foi a pessoa fundamental para que eu não desistisse e lutasse contra os obstáculos surgidos. Um muito obrigada “mano”!

Resumo

Atualmente, um crescente número de crianças passa os seus dias em contexto educativos formais, maioritariamente aliados a espaços fechados. Contudo, reconhece-se a importância de uma intervenção pedagógica de forma a assegurar respostas mais adequadas às necessidades das crianças, fortalecendo a base de todo o processo de desenvolvimento. Essas respostas aliantes para o desenvolvimento são conseguidas pelo estímulo contínuo existente no meio natural do ecossistema do nosso planeta Terra.

Os espaços naturais ao ar livre oferecem um ambiente desafiador e cativante para a prática de atividades lúdicas, essencialmente o brincar livre, caracterizando-se como instrumento principal que potencializa o desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social e o próprio desenvolvimento espiritual da criança. Pois além das necessidades básicas, a criança também tem a necessidade de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de ter significado e valores. Todos esses componentes são fortemente promovidos pelo brincar na Natureza.

Com o trabalho desenvolvido neste estágio, pretendeu-se comparar a evolução nas crianças em questão à relação entre elas e com o meio natural, bem como, em questão ao ímpeto exploratório. Para tal, recorreu-se às primeiras saídas a um espaço natural público, de um grupo de crianças com idades compreendidas entre o um e os dois anos, para efetuar passeios para brincar e explorar no meio natural do Jardim da Sereia na cidade de Coimbra. Ao longo do processo a Educadora Estagiária orientou-se e apoiou-se em métodos a serem explorados, tendo encontrado inspiração no modelo Forest Kindergarten, uma vez que incide na oportunidade de explorar a natureza ao seu próprio ritmo, sendo dada primazia ao brincar livre.

Os resultados comprovaram os pressupostos pelos quais se tinham iniciado esta investigação: a exploração do meio natural por parte da criança propicia elementos positivos a vários níveis.

Palavras-chave: Relação com o meio natural; Relação entre pares; Benefícios do meio natural; Brincar livre na Natureza

Abstract

Currently, an increasing number of children spend their days in formal educational context, mostly allied to enclosed spaces. However, the importance of a pedagogical intervention is recognized so as to ensure more adequate responses to the needs of children, strengthening the basis of the whole development process. These appealing responses to development are achieved by the ongoing stimulus in the natural environment of our planet Earth's ecosystem.

The open air natural spaces offer a challenging and captivating environment for the practice of play activities, essentially free play, characterizing itself as the main instrument that enhances physical development, cognitive development, social development and the child's own spiritual development . For beyond basic needs, the child also needs the recognition and affirmation, to feel competent and to have meaning and values. All these components are strongly promoted by playing in Nature.

With the work developed in this internship, it was intended to compare the evolution in the children, concerning the relationship between them and the natural environment, as well as, in question, the exploratory impetus. For this purpose, a group of children under one year of age was used to perform various free play activities in the natural environment of Jardim da Sereia in the city of Coimbra. Throughout the process the Trainee Educator was guided and supported in several methods to be explored in parallel, in its theoretical classes, having found inspiration in the model Forest Kindergarten, since it focuses on the opportunity to explore the nature at its own rhythm, being given primacy when playing free.

The results confirmed the assumptions by which this research had begun: the exploitation of the natural environment by the child stimulates the development essentially physical-motor and sensory, imparting positive elements in the social character of the child.

Keywords: Relation with the natural environment; Relationship between peers; Benefits of the natural environment; Free Play in Nature

Índice

INTRODUÇÃO	1
I. CONTEXTUALIZAÇÃO	5
1) CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	5
1.1) MODELOS PEDAGÓGICOS GUIAS.....	6
1.2) PROJETO FLORESSER.....	10
II. CONSIDERAÇÕES GERAIS	3
2) EDUCAR NA NATUREZA.....	3
2.1) BENEFÍCIOS COGNITIVO, MOTOR, SENSORIAL & SAÚDE.....	6
2.2) BRINCAR NA NATUREZA - BENEFÍCIOS SOCIAIS	8
III. OBJETIVOS	15
3) QUESTÕES DE PARTIDA	15
IV.OBSERVAÇÕES E INSTRUMENTOS.....	19
4.1) O GRUPO	19
4.2) ESPAÇOS EXTERIORES DA INSTITUIÇÃO	20
4.4) RECURSOS & INSTRUMENTOS	22
V. OBSERVAÇÕES & RESULTADOS	25
5) AS IDAS AO JARDIM DA SEREIA.....	25
5.1) TRAJETOS EFETUADOS NO JARDIM DA SEREIA.....	25
5.2) DESCRIÇÃO DO ESPAÇO	26
5.3) DESCRIÇÃO GERAL DAS ROTINAS QUE ANTECEDEM E SUCEDEM OS DESLOCAMENTOS DO GRUPO AO JdS	28
5.4) REGISTO DAS IDAS AO JARDIM DA SEREIA	29
5.5) EXPERIÊNCIA COM TAPETE SENSORIAL.....	37
VI. OBSERVAÇÕES, RESULTADOS & DISCUSSÃO	43
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
ANEXOS	52

Lista de Figuras

Figura 1 – Diferentes vistas do espaço exterior da creche

Figura 2 – Brinquedos para usufruir no espaço exterior da creche

Figura 3 – Espaço ajardinado da instituição, denominado por Jardim do Elefante, que contempla diversos elementos estruturais e naturais, que se podem constituir como desafios encontrados

Figura 4 – Grupo a ir embora do Jardim do Elefante, descendo um caminho com declive, e agasalhados

Figura 5 - Crianças envolvidas na exploração do tapete sensorial, exposto no dormitório da sala de atividades do grupo

Figura 6 – Esquema da planta do JdS e dos percursos realizados

Figura 7 - Entrada superior esquerda do Jardim (início de ambos os trajetos realizados)

Figura 8 - Início do desvio do caminho principal para a zona de florestação

Figura 9 - Solo dos caminhos existentes vs solo das zonas de florestação

Figura 10 - Alguns dos desafios motores encontrados no trajeto (planos desnivelados, bancos, troncos caídos, degraus, estruturas de ferro)

Figura 11 - Crianças brincando numa poça de água à entrada da instituição

Figura 12 - Castanhas em estado de decomposição, encontradas e exploradas numa das saídas

Figura 13 - Grupo a deslocar-se já de regresso à instituição

Figura 14 - Criança a observar a paisagem e a explorar pedras que tinha na mão

Figura 15 - Adulto ajudando criança na subida de um desnível e apoiando a sua exploração de pedras

Figura 16 - Materiais do quotidiano expostos às crianças

Figura 17 - Criança recolhendo folhas para um recipiente

Figura 18 - Criança a usar um ansinho como pá

Figura 19 - Criança apanhando terra para dentro de um recipiente, com a ajuda de uma pá de brincar

Figura 20 - Crianças fazendo experimentações com os diferentes materiais

Lista de Abreviaturas

JdS Jardim da Sereia

CJI Creche e Jardim de Infância

Introdução

Enquadramento geral

O estágio regular desempenhado em creche, inserido na disciplina de Prática Educativa, decorreu de novembro de 2017 a janeiro de 2018 e, comparativamente a todas as experiências anteriores deu-me a oportunidade de experimentar um método invulgar na educação pré-escolar atual em Portugal. A instituição onde tive o privilégio de estagiar segue o modelo da educação experiencial, centrando a aprendizagem nos interesses das crianças, e inserindo práticas educativas em espaços exteriores naturais. O que foi visível devido à primazia dada ao exterior e ao contacto com a natureza, presenciada no dia a dia das crianças, quando contactavam com os espaços exteriores da instituição, e por vezes com o Jardim da Sereia. Essa perceção motivou-me à partilha desse conceito educacional, na minha rede de amigos, de forma a incentivar a adoção dessa postura educacional no seio da natureza, que tão rica e diversificada se apresenta no nosso território nacional.

Desde cedo, o tema deste relatório estava orientado para o ramo das ciências naturais. Portanto, juntando o útil ao agradável, optou-se por orientar o projeto para a observação das idas de crianças a espaços naturais, uma vez que é um tema de muito agrado para a autora, dado que explorou vários casos de escolas na floresta nos seus anos de mestrado.

Neste estágio, enquanto educadora estagiária com papel de observadora e orientadora aprendiz, tive o privilégio de presenciar as primeiras idas do grupo da sala de um ano ao Jardim da Sereia (JdS) que se localiza no centro da cidade. As idas ao JdS realizavam-se de duas em duas semanas, e complementarmente as crianças frequentavam regularmente os diferentes espaços exteriores da instituição, os quais detinham espaços ajardinados.

Deste modo, recolhi dados das quatro saídas ao espaço natural em questão, através de anotações, e recursos vídeo e fotográficos, onde se definiu, assim, como sendo um estudo de caso dinâmico, uma vez que foi aplicanda uma estratégia para observar um comportamento específico, ou seja, na última saída ao JdS foram postos no exterior, materiais do quotidiano conhecidos das crianças, para se observar se

estes funcionavam como facilitador da interação do tato das crianças com os elementos naturais existentes, nomeadamente o solo.

Estas idas ao exterior surgiram como um anexo de um projeto recente no JdS, denominado por “FloresSER”. Este projeto privilegia a temática mãe-natureza, tendo como prática principal a exploração deste espaço verde citado acima, como poderemos ver mais explícito posteriormente.

Tal como referido, a instituição onde decorreu o estágio em creche apoia-se muito nos espaços exteriores, como é possível ver através das práticas pedagógicas e ler no projeto da instituição, priorizando sempre o contacto e exploração direta da natureza, permitindo aliar o brincar livre, para o desenvolvimento de competências motoras, sensoriais e sociais, à sustentabilidade ambiental, consistindo esta na promoção de valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os cidadãos futuros para o exercício de uma cidadania consciente e dinâmica, como é descrito no capítulo relativo à metodologia.

Sendo que as respetivas famílias foram informadas antecipadamente dos princípios deste projeto, durante as saídas existiu a oportunidade de registar informação, através de registos vídeo e fotográficos, e através de observação direta em campo, a partir da qual se anotou o desempenho da interação tátil com os elementos naturais, bem como o ímpeto exploratório visível na curiosidade individual explorada de forma autónoma, e a predisposição para a socialização com os seus pares em contexto natural.

A estrutura deste trabalho divide-se em três grandes partes: uma análise teórica, o relato dos momentos observados num espaço natural público, e por fim a discussão indo ao encontro das questões de partida.

Assim, a ordem deste trabalho passa por uma primeira parte onde se expõe as características da instituição onde ocorreu o estágio, abordando também modelos guia das suas práticas pedagógicas. Seguidamente, encontra-se um capítulo com revisão da literatura, onde apresenta o educar na natureza juntamente com os seus benefícios e razões. Posteriormente, apresentam-se as questões de partida, e as informações obtidas das observações feitas do quotidiano e das saídas de campo ao JdS. Depois dos resultados apresentados, desenvolve-se a discussão realizada a partir dos dados.

- Capítulo I - CONTEXTUALIZAÇÃO

I. Contextualização

1) Caracterização da instituição

A creche e jardim de infância onde decorreu o estágio curricular da educadora estagiária está situada numa zona central da cidade de Coimbra. O espaço envolvente surge como um bom recurso educativo devido à variedade de ofertas que encontramos nas redondezas, desde espaços naturais como o Jardim da Sereia até espaços culturais, como a Casa Municipal da Cultura, Biblioteca e Ludoteca.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e trata-se de uma associação que procura desenvolver atividades relacionadas, com o suporte das famílias e das crianças, promovendo a sua capacitação e envolvimento, pretendendo ser reconhecida como prestadora de serviços de qualidade a nível nacional. Tem como princípios a Educação para a Cidadania e a Educação Ambiental.

Os princípios e valores encontrados nos profissionais da instituição são transparência, respeito, intervenção individualizada, articulação, profissionalismo, inovação, disponibilidade e inclusão.

“Os objetivos da Creche (...) são os seguintes:

- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- Promover a articulação com os outros serviços existentes na comunidade.”

(Projeto Educativo da CJI, 2017-2020)

Cada educador, de acordo com a sua formação inicial e a sua história pessoal (conjunto de experiências, vivências, crenças e valores que transporta consigo),

identifica-se com determinados modelos ou orientações que irão influenciar a sua opção educativa e a sua prática pedagógica, bem como a sua ideia acerca de criança.

Assim, é fácil perceber que a existência de muitos modelos curriculares e orientações pedagógicas dão origem a uma grande diversidade de metodologias e estratégias aplicáveis na área da educação uma vez que a adoção de linhas teóricas orientadoras da prática é um fator promotor da qualidade da ação educativa mas que estará sempre interligado à ‘bagagem’ de quem as põe em prática, tal como Oliveira-Formosinho nos esclarece dizendo que “A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teoria e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). Deste modo, a Creche e Jardim de Infância, procura que a abordagem tenha em linha de conta o seguinte:

- “- Visão de criança como ativa e competente;
 - Necessidade de responder bem a cada criança;
 - Aprendizagem e desenvolvimento como processos interrelacionados e holísticos.”
- (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.110).

O enquadramento da prática pedagógica nestes aspectos leva, portanto, a equipa educativa a considerar as orientações advindas de pedagogias de participação, as quais se centram «nos atores que constroem o conhecimento» (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.21) e que a seguir se destacam.

1.1) Modelos pedagógicos guias

A Educação Experiencial defende que a abordagem centrada na criança e que o desenvolvimento/aprendizagem se consegue através da promoção de elevados níveis de implicação e de bem estar emocional da criança. Para que se obtenham estes elevados níveis de implicação, o educador deve procurar enriquecer o meio, estimular a autonomia, a livre iniciativa da criança, e o diálogo experiencial através de empatia, aceitação e autenticidade nas relações interpessoais. Assenta também na realidade experienciada pela criança (atitude experiencial), procurando promover o seu bem-estar

emocional, através de processos de libertação emocional. Podemos verificar todos estes aspetos no Esquema do Templo de Laevers:

Esquema 1: Templo de Laevers (Desenvolvimento Pessoal e Social)

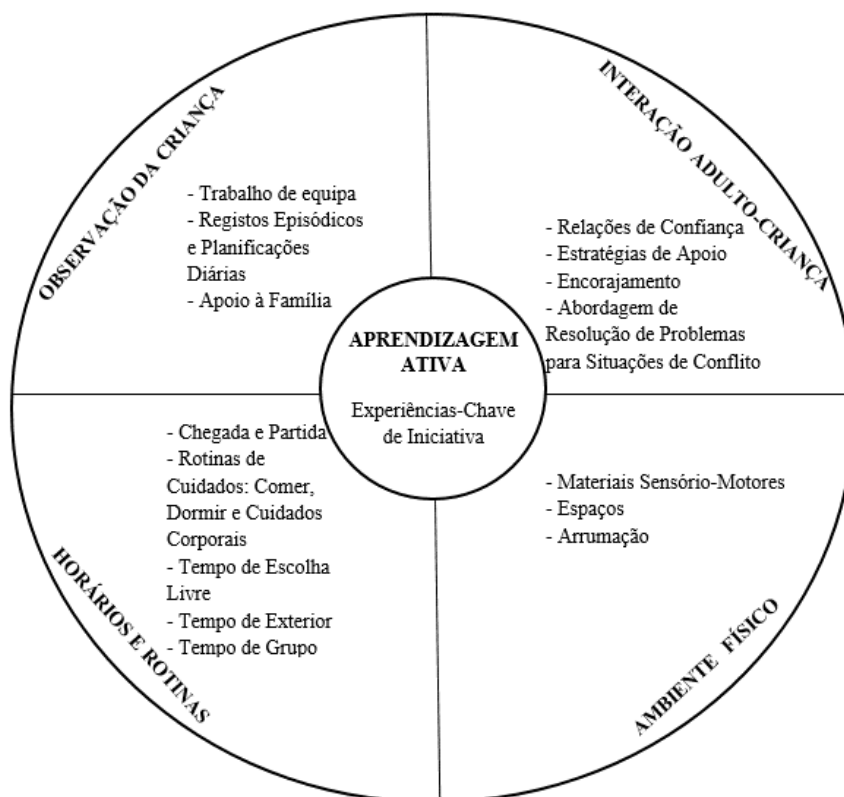


Silvério, 2018 (adaptado)

O modelo de High/Scope tem por base a teoria de desenvolvimento de Piaget e parte do pressuposto de que a criança aprende fazendo, sendo assim a função do educador incentivar a ação. “O poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco da aprendizagem através da ação. O papel do educador é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.” (Hohmann & Weikart, 2007). O educador deve ainda procurar dar grande ênfase ao planeamento e à seleção de materiais adequados, organizando-os por áreas de interesse. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Oliveira-Formosinho, 2013)

Este modelo pedagógico refere assim que “As experiências-chave representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas novas aventuras diárias de aprendizagem ativa.” (Post & Hohmann, 2003, p. 12). Deste modo, a seguinte figura esclarece nesse sentido:

Esquema 2: “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças



(Silvério, 2018, adaptado de Post & Hohmann (2003))

Aprendizagem ativa: os bebés escolhem os objetos que querem explorar, as pessoas com que querem brincar e observam em seu redor;

Interação adulto-criança: revela-se importante esta interação, com o intuito da criação de laços afetivos e de confiança entre os intervenientes, bem como as aprendizagens que o adulto pode proporcionar à criança através de jogos, de conversação, da oferta de materiais, da abordagem à resolução de problemas, entre outros.

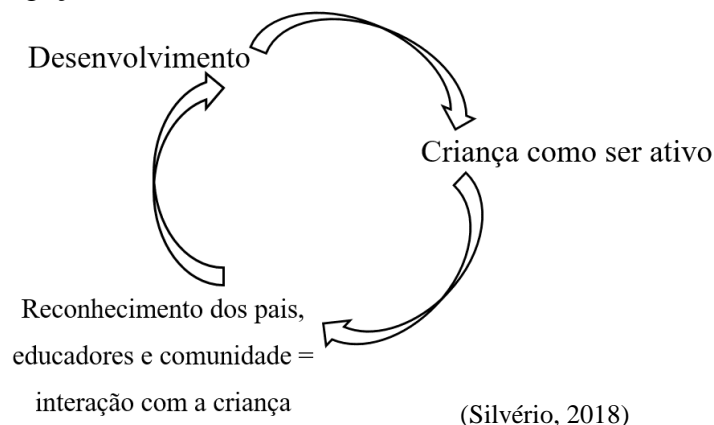
Ambiente físico: o espaço deve ser amplo, seguro, flexível, devendo ter materiais dispostos variados, adequados à sua faixa etária, devem estar acessíveis, ser de fácil arrumação e sobretudo por áreas de interesse da criança e de necessidades.

Horários e Rotinas: estes momentos permitem que os bebés se sintam confiantes, que se relacionem com o adulto, que realizem aprendizagens e vão evoluindo ao nível da sua autonomia.

Observação da Criança: é o elemento essencial da abordagem High/Scope, uma vez que é importante observar as crianças, com o objetivo de as conhecer o melhor possível, bem como o cruzamento de informações entre a creche e a família e entre a equipa educativa que acompanha a criança.

Na perspetiva de Bronfenbrenner existe uma bidirecionalidade entre a relação criança-meio, isto é, as crianças são influenciadas pelos contextos em que se inserem (meio) e simultaneamente influenciam os próprios ambiente em que se encontram. Esta perspetiva contribui para uma modificação na forma como se entende o papel da criança no seu processo de desenvolvimento, na medida em que esta deixa de ser vista apenas como um agente passivo (“que só come e dorme”) para assumir um papel ativo e importante no contexto em que se desenvolve.

Por este motivo, a Creche e Jardim de Infância (CJI) colabora toda neste sentido, havendo ligações entre



Pois além das necessidades básicas a criança também tem a necessidade de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de ter significado e valores.

Neste sentido, o grupo que a educadora estagiária acompanhou, tem um Projeto de Grupo criado pela educadora do mesmo e que está disponível para observações dos pais, na sala de atividades do grupo de 1 ano. Foi denominado por “Eu e o Mundo” e surgiu consoante os interesses das crianças. No fundo, pretende-se que a criança aprenda, na creche e com a relação creche/família, a saber ser, estar e fazer, desenvolvendo-se de uma forma holística.

Com as famílias existe uma relação de cooperação, através de um ambiente de partilha e troca de informações e experiências da criança. Algumas estratégias de comunicação utilizadas são conversas informais nos momentos de acolhimento, reuniões individuais no horário de atendimento, exposição de trabalhos (Projeto “Eu e o Mundo”, sala de 1 ano, 2017) , e também a comunicação através do “Andante” que é o livro individual de cada criança onde são qualificadas as refeições e anotadas as horas de sesta diariamente.

1.2) Projeto FloresSer

Reconhecendo-se a importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e a responsabilidade em criar oportunidades pedagógicas de qualidade ao ar livre, a Diretora Pedagógica da instituição concebeu o projeto FloresSER.

Este projeto pretendeu melhorar as experiências de brincar ao ar livre, envolvendo inicialmente um número restrito de crianças por se tratar de um projeto piloto.

O projeto “FloresSer” promoveu a formação de recursos humanos e ocupação fixa de um espaço físico que permitiram a constituição de um grupo de educação pré-escolar residente no Jardim da Sereia (seis crianças do jardim de infância, da instituição onde decorreu o estágio), durante quatro dias da semana, acompanhadas por profissionais de educação de infância designados para o projeto. Estes recursos facilitaram uma utilização mais regular e sustentada daquele espaço por todas as crianças inscritas na Creche e Jardim de Infância (CJI) da instituição em causa.

Deste modo, o projeto pretendeu expandir o trabalho que tem sido desenvolvido na CJI, constituindo-se como uma nova etapa no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade no espaço exterior, desenvolvendo assim, uma abordagem educativa diferenciadora focada no brincar no espaço exterior.

No geral, as idas de cada grupo do CJI, ao Jardim da Sereia, ocorreram uma vez por semana, realizando-se com grupos de crianças acompanhadas pela educadora de infância e pelas auxiliares responsáveis do CJI, e tiveram a duração aproximada de uma a duas horas, durante o período da manhã.

Uma vez que a planificação do trabalho pedagógico em contexto de exterior exige uma atitude de flexibilidade e um esforço para se tirar partido das iniciativas e interesses das crianças, bem como das características específicas do contexto, considera-se que a planificação das atividades se deve adequar a cada grupo de crianças participantes do projeto sendo assim realizada apenas no decorrer do mesmo. Esta pressupõe uma estreita articulação entre equipa executora (profissionais de educação responsáveis pelo Projeto) e a equipa educativa de cada grupo (educadora de infância e auxiliar de ação educativa), tendo sempre como base os interesses e necessidades observadas nas crianças.

Objetivos específicos

Considerando os diferentes participantes neste projeto, foram definidos objetivos diferenciados para crianças e profissionais, sem ignorar a sua dimensão interdependente e articulada.

Para as crianças:

- Promover experiências educativas no meio natural, em que se valoriza a iniciativa da criança, a sua autonomia espírito crítico e capacidade de resolução de problemas.
- Criar espaços estimulantes, ricos e desafiantes, onde seja dada a oportunidade para a criança tomar decisões e desenvolver os seus projetos.
- Promover comportamentos saudáveis associados a alimentação e a atividade física.
- Criar oportunidades para a explorar e conhecer o meio, fornecendo se uma ligação emocional com o espaço que favorece atitudes de respeito e a responsabilidade ambiental.

- Fomentar uma atitude de curiosidade e vontade de aprender, geradora de uma relação positiva com a escola e a comunidade.
- Assegurar experiências de sucesso e de descoberta que contribuam para o desenvolvimento de um sentido de autoestima positiva.
- Perceber desafios e riscos como oportunidades para conhecer o corpo e suas potencialidades, conhecendo a presença na prossecução de objectivos.
- Potenciar as experiências de cidadania e socialização positivas, e estimulando a comunicação, a partilha e a entreaajuda.

Para a família:

- Promover a participação e cooperação no projeto através do envolvimento em diferentes iniciativas
- Fomentar o diálogo e a troca de experiências significativas para as crianças
- Sensibilizar e incentivar para a vivência de experiências ao ar livre em contexto familiar.

(Projeto Educativo da CJI, 2017-2020)

- Capítulo II - CONSIDERAÇÕES GERAIS

II. Considerações Gerais

2) Educar na Natureza

A interação com o espaço exterior complementa de forma positiva o desenvolvimento cognitivo e sensorial das crianças. É na Natureza que muitas instituições do Norte da Europa desenvolvem os seus programas pré-escolares, desde o século XIX (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014). Na Natureza há uma maior predisposição para uma aprendizagem a favor do ecossistema, despertando no ser humano a necessidade dos recursos naturais (Ford, 1986). A ideia de proporcionar o contacto das crianças com os espaços naturais, com intenção de favorecer a sua criatividade e expansão de habilidades motoras, em contexto educacional, não é inovadora. Embora não se fizesse referência a esse método usando a terminologia atual, o modelo educacional em interação direta com o espaço natural sempre foi sinónimo de uma maior oportunidade de aprendizagem e exploração (Oliveira, 1998; Neto, 2001).

Baseado no princípio de vida ao ar livre, o modelo Forest Kindergarten, permite à criança a exploração do meio natural, ao seu próprio ritmo, sem imposições programadas. Baden-Powell (1933), com seus importantes princípios para ter uma vida saudável e simples, próximo da natureza, fundamenta-se principalmente na formação do carácter. Para ele, só através do contacto com a natureza seria possível alcançar uma sociedade autónoma. Daniel Siegel (2012) propõe que o tipo de oportunidades a que a criança tem acesso nos primeiros anos de vida influencia a formação do seu carácter e identidade. O conceito de educação ao ar livre, apesar de não ter mudado muito ao longo do tempo, tem evoluindo e hoje está mais abrangente e contempla questões ligadas à educação para o desenvolvimento, ultrapassando os limites físicos da escola e da educação tradicional, privilegiando o brincar livre, o que tem mobilizado investigadores a realizar estudos sobre os benefícios desta abordagem educativa em ambientes naturais (Siqueira, 2004).

Na maioria das sociedades ocidentais, o modo como a infância é atualmente vivida apresenta transformações significativas com efeitos no tipo de experiências e conhecimentos a que a criança tem acesso (Silton, 2010; Torry, 2007). O direito da criança ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades

recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), aparenta estar ignorado na sociedade actual, apostando-se em atividades de carácter escolar, estruturadas e orientadas por adultos. O brincar e a atividade motora tendem a assumir um formato predefinido, desvalorizando-se a importância de brincar ao ar livre, na rua ou na natureza. O aumento do tráfego automóvel, a maior densidade habitacional e o crescente receio dos pais em deixarem as crianças brincar sozinhas no exterior são identificados como os principais fatores para as transformações registadas, apesar da definição científica assumir a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Aasen, Grindheim, & Waters, 2009; Portugal, 2012; Bento, 2012; McClain & Vandermaas-Peeler, 2015; Waller, 2014).

As oportunidades pedagógicas únicas que o brincar concede em espaços naturais são dificilmente recriáveis em espaços fechados. Ao ar livre, a possibilidade de mobilizar o corpo e os sentidos assume-se como estratégia facilitadora de aprendizagens (White, 2011). Os movimentos amplos (saltar, correr, rebolar) e a exploração dos elementos naturais integrados no ecossistema (brincar com paus, folhas, terra, água e areia, fazer barulho, entre outras) integram oportunidades peculiares para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional (Bilton, Bento & Dias, 2017).

“A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social.” (Ministério da Educação, 2016, p. 85).

Particularmente, no que se refere à educação ambiental, cada vez mais valorizada nos contextos educativos, será de destacar a possível influência das experiências de brincar ao ar livre no desenvolvimento de uma atitude de cuidado e proteção do espaço, fomentada através de experiências positivas e afetivamente significativas, que instigam a criança a cuidar daquilo que lhe é querido.

A tabela 1 apresenta a sistematização dos principais contributos de brincar ao ar livre.

Tabela 1. Contributos de brincar ao ar livre (adaptado de Thomas & Harding, 2011)

POTENCIALIDADES DO EXTERIOR	
Desenvolvimento físico	<p>Competências de motricidade fina e de coordenação olho-mão.</p> <p>Desenvolvimentos de mapas mentais.</p> <p>Aprendizagem de reações causa e efeito.</p> <p>Robustez física, controlo muscular e consciência corporal.</p>
Desenvolvimento Cognitivo	<p>Resolução de problemas.</p> <p>Pensamento criativo.</p> <p>Autocontrolo.</p> <p>Competências de observação e atenção.</p> <p>Estimulação da curiosidade, imaginação e criatividade.</p> <p>Contacto com experiências e noções de ciência.</p>
Desenvolvimento emocional	<p>Promoção de autoestima, confiança e autonomia.</p> <p>Testar limites pessoais e avaliar o risco.</p> <p>Oportunidades para uma interação mais próxima com os adultos.</p>
Desenvolvimento social	<p>Necessidade de cooperar e de trabalhar em equipa.</p> <p>Partilha de conhecimentos entre pares e com adultos.</p>
Desenvolvimento espiritual	<p>Sentimento de pertença a um espaço.</p> <p>Perceber a importância da sustentabilidade da natureza.</p> <p>Respeito e proximidade com o mundo natural.</p> <p>Experienciar sentimentos de deslumbramento e de encanto por fenómenos naturais.</p> <p>Usufruir de momentos de tranquilidade e de reflexão.</p>

Neste contexto, a valorização do espaço exterior enquanto ambiente educativo, onde o brincar e a exploração se assumem como ações potenciadoras de aprendizagens, constitui-se como principal pressuposto teórico do projeto apresentado no presente trabalho. Reconhecendo-se a necessidade de contrariar práticas educativas demasiado centradas no interior, que parecem predominar nos contextos de educação de infância portugueses (Bento, 2015; Bento, Carvalho & Portugal, 2016), este projeto evoca a necessidade de se criarem condições para que crianças e adultos possam usufruir plenamente das mais-valias do espaço exterior, despoletando-se assim mudanças graduais no paradigma educativo vigente.

2.1) Benefícios Cognitivo, Motor, Sensorial & Saúde

Considerando a temática da natureza como ponto chave nesta área de investigação, são vários os autores que assumem uma série de vantagens na exploração da natureza sob a forma de atividades ao ar livre, incluindo ao nível da saúde e do bem-estar, a curto e longo prazo (Ferreira, 2015; Erickson & Ernst, 2011). A exposição à luz solar, o contacto com elementos naturais e o usufruto de ambientes não climatizados contribuem para o desenvolvimento dos ossos, para um sistema imunitário mais forte e para a atividade física (Ginsburg, 2007; Nedovic & Morrissey, 2013; Söderström et al., 2013; Sugiyama, Okely, Masters, & Moore, 2010). A necessidade de promover hábitos de vida saudáveis desde uma idade precoce assume particular relevância face ao aumento preocupante dos níveis de obesidade e sedentarismo entre crianças portuguesas (WHO, 2016), mas também face ao próprio défice de vitamina D, uma vez que esta é essencial nos primeiros passos dos bebés. Nos primeiros dois anos de vida, ela é fundamental para estimular o desenvolvimento ósseo e prevenir doenças.

Num estudo publicado em 2006 pela Academia Pediátrica Americana, definiu-se como estratégia educacional, a adoção de práticas não estruturadas na Natureza como o melhor método para um quotidiano ativo. O contacto regular com a natureza, através de experiências livres de exploração, permite à criança o acesso a uma vida saudável (American Academy of Pediatrics, 2006). O distanciamento de ambientes naturais

pressupõe consequências negativas no desenvolvimento motor (Moss, 2012; Mustapa, Maliki & Hamzah, 2015).

Louv (2005) introduziu o conceito “nature-defice disorder”, para caracterizar a alienação da natureza que nos rodeia e as suas consequências: a diminuição do uso dos sentidos, dificuldades de atenção e maior proporção de doenças físicas e mentais. Este défice, contudo, segundo o seu conceito, pode ser um processo reversível.

Num estudo científico elaborado no Norte da Europa referenciaram-se dois grupos de crianças em idade pré-escolar com acesso a distintos espaços livres. Comparou-se um grupo que brincava diariamente num recreio fechado, com um grupo da mesma idade que brincava num espaço aberto em contexto natural de árvores e ribeiras rochosas. No final do ano letivo verificou-se que as crianças que brincavam no contexto natural apresentaram uma motricidade mais eficaz, particularmente a nível de equilíbrio e agilidade (Louv, 2005). Verificou-se também que as crianças no brincar livre na natureza espelharam uma autoestima mais elevada e menor stress (Louv, 2005; Kuo, 2010). Na vertente cognitiva, as atividades na natureza na fase primordial da infância incentiva o interesse e a exploração do mundo natural. As primeiras explorações do ambiente são a base para a posterior compreensão das ciências naturais e promove melhores tomadas de decisão ambientais. O contacto regular com a natureza promove na criança a aquisição de conhecimentos relacionados com a biodiversidade (Chawla, 1999; Wells & Lekies, 2006; Staempfli, 2008).

A nível sensorial, a natureza é descrita como a melhor das vivências para o desenvolvimento dos cinco sentidos do ser humano. O desenvolvimento do ser humano passa pela tomada de consciência do meio ambiente e pelas experiências que dele retira. A informação é obtida pelo sistema nervoso central através dos órgãos percetivos (pele, músculos e vísceras) e sistemas sensoriais (neurónios aferentes) (Vander et al., 2006). Os primeiros anos de vida são a chave do desenvolvimento do processo de organização das sensações no seu sistema nervoso – o processamento sensorial. Ao longo do seu desenvolvimento a criança vai criando mecanismos de adaptação face aos estímulos recebidos e de acordo com os vários tipos de recetores sensoriais (Vander et al, 2006; Ayres, 1998). Assim, o indivíduo recebe informação sensorial do meio e do seu movimento, processa e integra essa informação sensorial no sistema nervoso central, usando essa mesma informação para planear e organizar uma resposta comportamental (Ayres, 1998). Os sistemas sensoriais são vários e em conjunto permitem planear e

organizar o comportamento. O sistema tátil, inerente à pele, inclui diversas sensações somáticas – o toque, a pressão, a textura, a temperatura, a dor e o movimento. Este sistema é um dos mais extensos do corpo humano e importante na interação com o meio (Ayres, 1998; Kranowitz, 2005). As fibras nervosas aferentes dos recetores somáticos são representadas em maior escala na face e nos membros, particularmente na palma da mão (Vander et al, 2006). É através do tato que a exploração do meio ambiente é mais perceptível, auxiliando o desenvolvimento dos restantes sentidos de forma mais regular (Kranowitz, 2005).

A capacidade ímpar do ser humano nos primeiros meses de vida em absorver todas as experiências, favorecem o processo de desenvolvimento cerebral, no sentido em que selecionam as ligações sináticas e respetivas respostas emocionais que melhor se enquadram no contexto em que a criança está inserida (Daniel Siegel, 2012).

2.2) Brincar na Natureza - Benefícios Sociais

Brincar é uma atividade saudável e útil tanto no plano físico como no mental e é, acima de tudo, um direito da criança (Ferland, 2006). O brincar constitui-se como uma ferramenta primordial no processo de desenvolvimento social da criança.

Atualmente, o brincar é considerado como algo fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança. De acordo com Silva (2010) ao longo das últimas décadas tem-se assistido a algumas modificações sociais que têm vindo a desencadear alterações no brincar, tais como: família nuclear reduzida, brinquedos tecnológicos, maior imposição de regras de segurança e limitações de exploração dos espaços.

É a brincar que a criança conhece o que a rodeia e vai construindo conceitos acerca do seu meio envolvente, facultando-lhes ferramentas para o desenvolvimento das suas diferentes competências. Deste modo, o brincar não pode ser encarado exclusivamente com um cariz lúdico, mas sim, como algo que potencia o desenvolvimento holístico da criança, isto é, permite que a criança se desenvolva de forma integral nas dimensões física, cognitiva e social.

Homem (2009) refere que “(...) o brincar, para além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos

papéis sociais e de compreensão das relações afetivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento”. O mesmo autor refere ainda que “através do brincar, a criança conhece o Mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança.”.

Ferland (2005), descreve que a criança enquanto brinca está a desenvolver um “saber-fazer e um saber-ser”, ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes em conjunto com que irá utilizar ao longo da sua vida e nas diversas situações do quotidiano. É através da brincadeira que a criança se vai preparando e treinando para o contexto social da vida adulta (Silva, 2010).

No processo de construção de aprendizagem e desenvolvimento da criança, Vigotsky (1978) atribui um maior relevo aos contextos culturais e sociais e ao papel da linguagem, como forma de explicar isto o autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que representa a distância do que a criança é capaz de fazer na resolução de um determinado problema, quando acompanhada por um adulto, relativamente ao seu desempenho atual real. Esta conceção é útil na explicação do valor de aprendizagem que assume o jogo e o brincar, principalmente, quando partilhado ou mediado (Lourenço, 2002, p.110). A criança numa situação de brincadeira adota novos comportamentos, diferenciados do seu comportamento real autónomo, tornando-se mais competente naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente (Gaspar, 2010).

Ou seja, uma vez que a criança usa a sociedade que a rodeia como modelo de inspiração para as suas brincadeiras, assim sendo, é importante, desde cedo, cercar a criança com bons exemplos visíveis, de gestos e reações para com os outros, para que, assim, lhe seja inculcado precocemente os bons gestos a ter para com os outros. Por este motivo, é importante a boa ligação e harmonia entre os adultos da sala, da creche e encarregados, para transmitir, às crianças desde novas, boas relações e respeito por todos, gestos estes que são retratados e visíveis nas suas brincadeiras com os pares.

2.3) A Educação Experiencial

A educação experiencial é uma atitude pedagógica que tem como ponto de partida a experiência interna das crianças, isto é, as suas sensações, emoções e ideias. Desta forma, a ação da Educadora passa por compreender as necessidades e interesses da criança, enquanto ser competente e construtor da respetiva aprendizagem, de modo a fundamentar a sua intervenção cuja finalidade será o máximo desenvolvimento pessoal e social da criança (Portugal & Laevers, 2010).

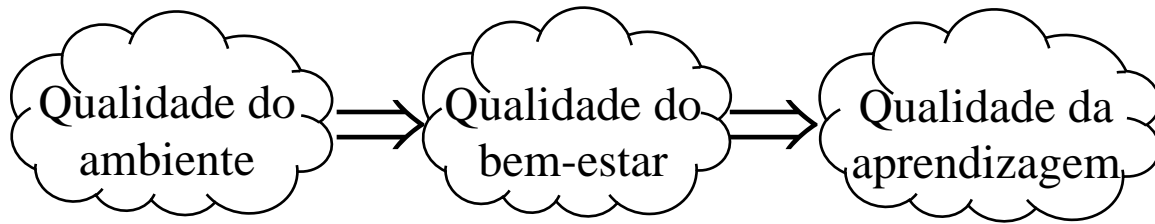
Numa abordagem experiencial, é fundamental observar duas dimensões, que são indicadores diretos da qualidade da atividade ou do contexto: bem-estar emocional e implicação. Quanto maior o nível de bem-estar e de envolvimento da criança, melhor será a qualidade da atividade ou do contexto e, por consequente, melhores serão as condições para o decorrer de um bom desenvolvimento. Segundo Oliveira-Formosinho e Barros Araújo, o envolvimento de uma criança reconhece-se quando ela revela concentração e persistência, motivação, interesse, energia, complexidade, e criatividade, postura e expressões faciais, tempo de reação aos estímulos, comentários verbais que tenta realizar, e a satisfação que demonstra no que está a fazer.

Tendo, portanto, uma atitude experiencial ancorada numa relação autêntica e empática com a criança (sensibilidade), com espaço para a livre iniciativa da criança ou dando-lhe oportunidade para tomar decisões (autonomia), inserida num ambiente enriquecido (estimulação), o adulto está a investir no desenvolvimento do cidadão emancipado, ou seja, “alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza.” (Portugal & Laevers, 2010).

Desta forma, é perceptível que o contexto em que a prática se desenvolve assume grande importância, dado que é «facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças» (Ministério da Educação, 2016).

Para tal, é necessário ter em atenção vários aspetos, destacados anteriormente: não só a riqueza do ambiente, como também a atmosfera e clima de grupo, o espaço dado para a iniciativa da criança, a importância do planeamento pedagógico e o estilo do adulto.

Esquema 3: Interrelação entre a riqueza do ambiente, o bem-estar e a aprendizagem na criança



Silvério (2018)

Todos estes aspetos, quando integrados, são essenciais para se atingirem elevados níveis de bem-estar emocional e implicação (Esquema 3), estando inseridos na conceção da Educação Experiencial.

- Capítulo III – OBJETIVOS

III. Objetivos

3) Questões de partida

Enquanto Educadora Estagiária, tive a oportunidade de acompanhar quatro visitas do grupo de crianças da sala de 1 ano ao JdS. Através da presença como observadora, aprendiz de educadora e orientadora de interesses, nestas saídas a um espaço natural, surgiram alguns aspetos com maior interesse de observação:

- De que forma é que as crianças se relacionam com o meio natural?
- Poderá o contacto das crianças com o meio natural criar oportunidades para o desenvolvimento dos comportamentos exploratórios do ambiente por parte das mesmas?
- Poderá o brincar no meio natural criar oportunidades de interação entre as crianças
- A disponibilização de utensílios do quotidiano, de conhecimento prévio das crianças, poderá facilitar a interação das crianças com os elementos da natureza?

Tomando estas questões como ponto de partida, foi possível orientar as observações para determinados comportamentos, e ao mesmo tempo atuar como mediadora aprendiz.

- Capítulo IV - OBSERVAÇÕES & INSTRUMENTOS

IV.Observações e Instrumentos

4.1) O Grupo

O grupo de crianças com o qual a educadora estagiária contactou de novembro de 2017 a janeiro de 2018, trata-se de um grupo constituído por catorze crianças, oito meninas e seis meninos, com idades compreendidas entre os treze e os vinte e quatro meses. Reconhece-se que nesta faixa etária, para além das diferenças individuais observáveis entre crianças de idades próximas as capacidades motoras e cognitivas evoluem muito rapidamente ao longo deste período de desenvolvimento.

É um grupo onde é notória a boa relação das crianças com os adultos da sala, tratando-se de um grupo muito diversificado, ativo, curioso, alegre, carinhoso e comunicativo, que revela interesse nas propostas educativas. Exceptuando uma criança que ainda não apresentava aptidão a andar e a falar, as crianças do grupo já apresentavam um bom comportamento e reflexo motor, acompanhado também de boa comunicação.

Ao longo do estágio verificou-se que a exploração do espaço exterior é uma das práticas pela qual estas crianças mostraram bastante interesse, uma vez que é sempre sentida a motivação das mesmas aquando de uma ida a qualquer um dos espaços exteriores, sendo que a instituição dispõe de vários, e que puderam ser presenciados pela educadora estagiária dois deles, que apresentam vegetação ajardinada e portanto não com tanta abundância de elementos naturais, comparativamente ao espaço natural Jardim da Sereia.

Contextualizando, uma vez que as instalações da Instituição dispunha de espaços exteriores diversificados, como mostra a seguir, as crianças contactavam desde cedo com o meio ambiente envolvente e, consequentemente, as saídas para os espaços exteriores requerem todo um processo de preparação prévia, quer ao nível de segurança e prevenção de riscos, quer ao nível do conforto e bem estar das crianças (vestuário e calçado adequado a cada estação), ao qual as crianças já estavam habituadas. Destas práticas vem também o ímpeto exploratório bastante afinado.

É nesta faixa etária que a criança se encontra numa fase especial da sua vida, particularmente propícia à aprendizagem. No entanto, há aptidões que precisam de ser mais desenvolvidas, tanto a nível do desenvolvimento motor, como em termos de

linguagem, resolução de problemas, bem como a partilha e o cumprimento de regras, problemáticas estas que em contextos naturais são favorecidas.

4.2) Espaços exteriores da instituição

O espaço exterior da creche integra uma área de terraço revestido por lages em cimento com conexão lateral com um espaço ajardinado,. Este espaço está dividido em dois por pneus, visto que com os dois em funcionamento ao mesmo tempo, torna-se difícil a supervisão de todas as crianças.



Figura 1 – Brinquedos para usufruir no espaço exterior da creche

Além deste espaço exterior existe um outro, denominado por Jardim do Elefante, que se situa junto às instalações do jardim de infância. Este é mais rico em elementos da natureza e desafios. Este contém arbustos, relva, plantas com flores, árvores, estátuas de pedra, pneus, troncos deitados, baloiços, entre outros, como se pode ver na Figura 2.



Figura 2 – Espaços ajardinados da instituição, contemplando diversos elementos estruturais e naturais que se podem constituir como Desafios encontrados no Jardim do Elefante

Ao caminharem até este espaço também têm um percurso desafiador que contempla desníveis do terreno como relva e pedras, degraus e terrenos íngremes (Figura 4).

As idas ao Jardim do elefante ocorriam duas vezes por semana, enquanto que, as saídas ao exterior da creche eram possibilitadas todos os dias.

4.4) Recursos & Instrumentos

Considerando que já havia uma cultura da instituição de promover atividades pedagógicas em espaços exteriores da escola e que a mesma tinha um projeto no qual pretendia desafiar as crianças transitarem por outros espaços que as permitisse maior contato com a Natureza estapolando os muros da escola, e assim criar novas experiências e vivências, definiu-se como espaço físico de referência o Jardim da Sereia, pela sua localização e fácil acesso, incorporado no centro da cidade de Coimbra.

No terreno com a criança, usou-se a observação direta, recorrendo ao registo escrito e audiovisual/fotográfico (com autorização prévia dos encarregados – Anexo 1) como fonte de sustentação para o objetivo que se pretende alcançar. Uma vez que a educadora estagiária estava já há uns dias inserida na vida da comunidade e do grupo, a técnica utilizada passou por ser uma observação participante, que consiste na participação real do pesquisador, como membro do grupo. Assim, a observação direta é uma técnica que consiste em recolher dados de momentos presenciados, e através desses examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar.

- Capítulo V - OBSERVAÇÕES & RESULTADOS

V. Observações & Resultados

5) As idas ao Jardim da Sereia

5.1) Trajetos efetuados no Jardim da Sereia

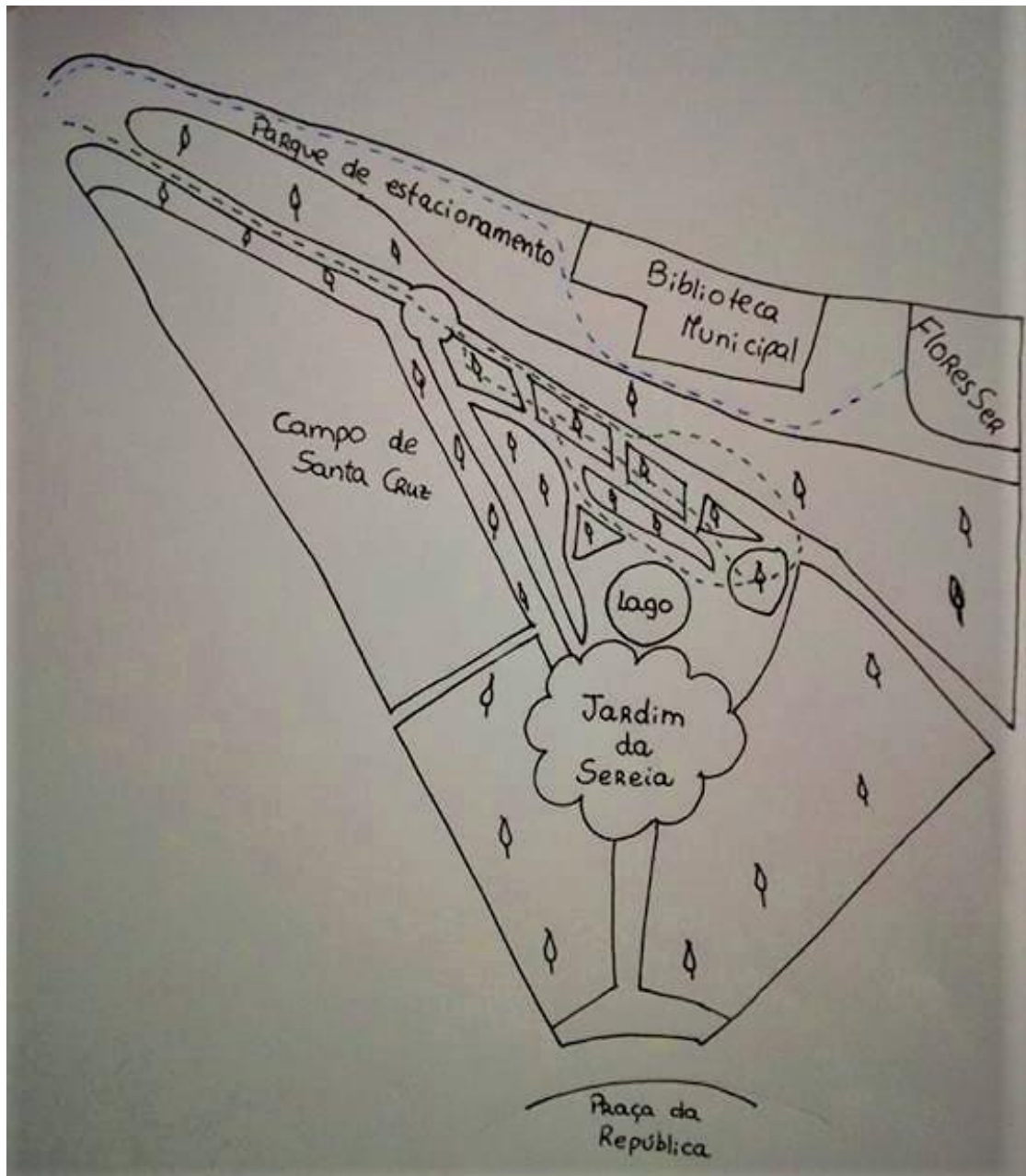


Figura 3 – Esquema da planta do JdS com exemplos de percursos realizados (Silvério, 2018)

Nas saídas as crianças percorreram dois trajetos diferentes, um partindo da parte superior esquerda do jardim até à zona central do mesmo, e outro da parte superior esquerda do jardim até à parte superior direita, onde se localiza o espaço dedicado ao projeto FloresSer.

O trajeto ia sendo orientado pelos movimentos das crianças e direcionado e supervisionado pelo pessoal encarregado (Educadoras, Auxiliares e Estagiária).

5.2) Descrição do espaço

Dado que as primeiras saídas ao JdS decorreram na estação de inverno, existe a vantagem de haver muitas folhas à disposição das crianças no chão, mas em desvatagem, por consequência, encontram-se molhadas. O solo neste estado, é propício a um ajuntamento de paus e folhas, elementos naturais em estado de decomposição que são aproveitados e abordados pelas crianças para diversos fins.

O caminho construído em pedra de brita e os terreiros naturais descobertos de vegetação, entusiasmaram as crianças a explorar os solos molhados, incluindo poças naturais encontradas no decorrer do trajeto.

Este espaço provoca uma imensidão de sensações que despertou nas crianças curiosidade em explorar e intervir no seio da natureza. O ser humano no ato de passear livremente é constantemente despertado para a beleza e bem-estar que a Natureza proporciona, interagindo com todos os nossos sentidos sensoriais - a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. Na fase inicial da vida humana, dado as capacidades motoras ainda não estarem largamente desenvolvidas, recorre-se primordialmente ao sentido do paladar, colocando elementos do solo na boca, facto que ocorreu, pelo menos, com a criança ainda sem capacidade de andar sozinha. Contudo, o sentido do tato é o mais recorrente, uma vez que as crianças exploram maioritariamente com as mãos. É a parte do corpo mais desenvolvida e, portanto, a de primeira escolha para tocar novos elementos.



Figura 4 - Entrada superior esquerda do Jardim (início de ambos os trajetos realizados)



Figura 5 - Início do desvio do caminho principal para a zona de florestação, onde é notório um pequeno declive no



Figura 6 - Solo dos caminhos existentes (que apresenta pedras e buracos) vs solo das zonas de florestação



Figura 7 - Alguns dos desafios motores encontrados no trajeto (planos desnivelados, bancos, troncos caídos, degraus, estruturas de ferro)

5.3) Descrição geral das rotinas que antecedem e sucedem os deslocamentos do grupo ao JdS

Por norma os passeios ao JdS realizaram-se às quintas-feiras, em semanas alternadas, durante o período em que decorreu o estágio, entre as 10 e as 11:30 horas, tendo começado no dia 23 de novembro e prolongando-se 18 de janeiro. No total, durante o período de observação, realizaram-se quatro passeios ao JdS.

Pelo que se observou, quando o aviso da Educadora soa, uma vez que as crianças estão familiarizadas, o pronunciar do nome Sereia demonstra-se imediata prontidão por parte do grupo. A Educadora transporta para o interior da sala a caixa com as galochas, casacos e calças impermeáveis. As crianças continuaram a brincar pela sala, enquanto uma a uma se desloca junto a um dos adultos, à chamada do seu nome, para serem apropriadamente equipadas para a ida ao exterior.

Após este processo, as crianças dão a mão a um adulto e vão sob vigilância apertada até à parte inicial do trajeto a efetuar no JdS. Por norma são atribuídos seis adultos para as quatorze crianças. Um das crianças do grupo, ainda sem capacidade de andar, desloca-se no colo de um dos adultos.

De volta à instituição, opta-se pelo mesmo método de mobilidade. As crianças são acompanhadas pela mão do adulto, para assim ultrapassarem a parte mais urbanizada e de maior afluência de tráfego automóvel. Com o decorrer do tempo mudou-se de estratégia na passagem da passadeira existente no trajeto, optando-se por dividir o grupo em dois, sendo que passava um de cada vez ficando ambos com maior dedicação por parte dos adultos em cada uma das passagens.

Na chegada à instituição realiza-se a rotina da higiene juntamente com a do despir roupas dedicadas ao espaço exterior, e roupas que se possam encontrar molhadas.

5.4) Registo das idas ao Jardim da Sereia

Respetivo a cada saída, apresenta-se um texto com comportamentos observados que, mais tarde, juntamente com lembranças das observações no geral, se avaliou qualitativamente o empenho em alguns setores específicos, como a relação da criança com o meio natural, a relação da criança com os seus pares, e os seus sentidos exploratórios.

1ª ida ao JdS – 23 de novembro de 2017

As primeiras saídas ao JdS, descreveram-se como a fase de ambientação. A adaptação ao novo calçado - as galochas, ao qual emerge um novo desafio no ato de andar, bem como o receio de se desamarrar do conforto em redor dos adultos e se intruzilharem no espaço ambiente envolvente.

Como as crianças agem muito através da imitação, o adulto revela um papel de orientador explicativo e motivador nesta fase de evolução.

Observou-se comportamentos de receio ao tocar à vontade na flora molhada que existia, nomeadamente no chão do jardim. Outro aspeto que se tem em conta por parte dos adultos, é orientar as crianças para descender planos inclinados numa posição de costas para que não haja quedas aparatosas (e.g., a criança cair de cara), bem como ao subir, também deve ser utilizado o auxílio das mãos.

Quando ocorria de uma criança cair no chão, no caminho em terra batida que existe no jardim, devido, por exemplo, à ambientação do deslocar-se com galochas ou mesmo também aos desníveis e pedras existentes nesse caminho, era de imediato levantada por um adulto e encorajada a continuar o trajeto. Também houve casos de crianças mais sensíveis que nesse caso tiveram de ir um pouco ao colo e depois pousada no chão de novo.

Mesmo tendo sido notória a dificuldade das crianças em andar com galochas no decorrer desta saída, como é normal na ambientação, não foi impedimento de soltarem gritos e risos de felicidade no percorrer do trajeto.

Nestas saídas o grupo não se concentrou num local específico do jardim, o grupo foi andando até certo local explorando ao mesmo tempo, retornando o caminho aquando da hora do almoço. Nesta primeira experiência notou-se cansaço nas crianças na volta para a instituição.



Figura 8 - Crianças brincando numa poça de água

Na chegada à instituição havia uma poça de água muito grande no chão (Figura 8), elemento com o qual algumas crianças demonstraram grande entusiasmo e interesse, mas que passado um tempo foram retiradas do local por já ser tarde para cumprir o horário de almoço.

2ª ida ao JdS – 30 de novembro de 2017

Na segunda ida efetuada houve um notório melhoramento na forma de enfrentar o desconhecido. Observou-se que o grupo foi mais dinâmico na exploração de novas sensações.

No geral, nas saídas, os adultos orientam a curiosidade das crianças e apoiam as suas descobertas, incentivando à procura de pequenos pormenores que existem no chão, como ocorreu o caso de serem encontradas castanhas já molhadas e negras no meio da flora molhada, bem como no agarrar paus do chão para afastar as folhas do solo e descobrir outros elementos, movimentos onde era trabalhada a motricidade fina e global, bem como posta à prova a sensibilidade tátil.



Figura 9 - Castanhas em estado de decomposição, encontradas e exploradas numa das saídas

Para despertar o interesse das crianças os adultos tentam chamar a atenção com novos procedimentos. Num dos episódios a educadora agitou uma pequena árvore molhada com o intuito das crianças sentirem as gotas de água na pele descoberta de agasalho, para mais uma vez se sensibilizarem com o toque da água sobre a pele do rosto.

No regresso à instituição, uma das crianças colecionou várias pedras na mão durante o percurso, contudo, por falta de espaço, solicitou a ajuda de um dos adultos para guardar e assim continuar a apanhar mais. Esta ação demonstra o interesse da criança pelos elementos naturais e o incentivo à interajuda e à relação com os outros.



Figura 10 - Grupo a deslocar-se já de regresso à instituição



Figura 11 - Criança a observar a paisagem e a explorar pedras que tinha na mão



Figura 12 - Adulto ajudando criança na subida de um desnível e apoiando a sua exploração de pedras

3ª ida ao JdS – 4 de janeiro de 2018

Nesta terceira saída o grupo visitou o espaço do Jardim da Sereia reservado ao projeto FloresSer. Neste dia as crianças percorreram o trajeto de alcatrão que circunda o Jardim, e foi notório um menor cansaço no regresso para a instituição. Este trajeto foi de certo modo desafiante pois nele encontram-se alguns degraus, onde, aí, foi observada a capacidade motora das crianças.

Ao chegar ao espaço envolvente à casa do projeto existe uma nascente com queda de água por uma cana que prendeu a atenção e interesse das crianças, despertando vários sentidos. Mais uma vez os sentidos sensoriais da visão e audição foram atraídos pela beleza da queda da água e, conseqüentemente, esta ação do meio natural atraiu as crianças ao contacto com a mão. Esta exploração foi de tal forma intensa que se teve de incentivar à continuação da exploração do circuito.

No continuar do percurso foi encontrada uma salamandra, e uma das orientadoras do projeto alertou as criança para a preservação daquele ser vivo. Demonstrou que não devemos pisar, direcionando, desse modo, uma sensibilização para a prevenção do meio envolvente e a sua fauna.

Neste espaço usado todos os dias por crianças do pré escolar, existe um canto com materiais reutilizados de uma cozinha. Foi aí a primeira vez que as crianças experienciaram o brincar com recipientes da rotina diária (copos, garrafas, frigideiras, panelas, entre outros) num espaço exterior natural, e interrelacioná-los nas brincadeiras com os vários elementos da natureza (ar, água, terra e areia). Inicialmente as crianças

ficaram paralisadas por desconhecerem os objetos, contudo, com o incentivo das orientadoras começaram a interligar-se aos mecanismos. Convidou-se uma das crianças a ir buscar água à nascente com um pequeno balde nas mãos, tendo ido, em ação de imitação, mais crianças atrás. A partir da água do balde, encheu-se outros recipientes com ajuda de materiais de cozinha (colheres), aperfeiçoando, deste modo, a motricidade fina e, essencialmente, o equilíbrio. Foi a ação onde se apreciou maior envolvimento e concentração por parte das crianças.

Observou-se igualmente uma das crianças a recolher pedras e nozes para dentro de um recipiente (motricidade fina - movimento de pinça).

Indiscutivelmente houve crianças com maior atividade e motivação para explorar, enquanto que outras observavam mais do que exploravam, o que revela as diferentes personalidades de cada criança. É um desafio constante para os adultos estimular as competências e estarem de prontidão para ajudar no ato de procurar novos elementos.

4ª ida ao JdS – 18 de janeiro

Como foi notório o interesse das crianças por brincarem com materiais reutilizados em conjunto com os elementos da natureza, neste dia levou-se materiais do quotidiano para o Jardim, para que, assim, pudessem explorar os elementos naturais do espaço, através de novas maneiras. Os materiais do quotidiano, postos à disposição das crianças no espaço natural, são constituídos por plástico, silicone, madeira e metal e apresentam cores, tamanhos e formas diferentes. O saco onde foram transportados estes materiais foi pousado no solo, de modo a que fossem as crianças a tomar a iniciativa, como se sucedeu, mas não repentinamente. Inicialmente passou despercebido, mas tendo começado uma das crianças com a descoberta, as restantes foram atrás dos gestos.



Figura 13 - Materiais do cotidiano expostos às crianças

Nesta última saída de observação foi visível uma crescente independência a nível exploratório por parte das crianças. Ficou reforçada a ideia inicialmente proposta, de que em contexto natural existe uma maior predisposição para explorar o redor e se intensificarem as relações com os outros.



Figura 14 - Criança recolhendo folhas para um recipiente

Apesar de existir uma quantidade satisfatória de materiais para explorar, foram notórios desentendimentos, onde se indica uma vez mais, a falta de partilha e camaradagem entre colegas. O adulto procura apaziguar a situação, agindo com intenção de reatar relações. Num destes casos ouviu-se a educadora a intervir dizendo “- Calma! Calma, não é teu. É de todos, estão todos a brincar.”, e a auxiliar “-Tem calma, estão ali mais taças. Vai lá buscar uma.”.

Nesta experiência foi notório tanto o caso de exploração por imitação como por intuição natural.

Observou-se crianças a usarem uma pá para colocar terra dentro de um recipiente, bem como se observou uma criança a recolher folhas para dentro de um recipiente .

É muito recorrente ver as crianças a fazerem experimentações com os materiais e com os elementos naturais, colocando elementos dentro do recipiente e de seguida retirando, ou mesmo despejando coisas de uns recipientes para outros.

Uma vez que foi tão notório o contacto manual com elementos naturais, foi perceptível que estes materiais serviram de estímulo para o envolvimento das crianças com os elementos naturais.



Figura 15 - Criança a usar um ansinho como pá



Figura 16 - Criança apanhando terra para dentro de um recipiente, com a ajuda de uma pá de brincar



Figura 17 - Crianças fazendo experimentações com os diferentes materiais

5.5) Experiência com tapete sensorial

Como, não tendo mais oportunidades de saídas com as crianças para o exterior, quis-se perceber como é que as crianças reagem a outra proposta diferente envolvendo ela também elementos naturais.

A curiosidade incidiu em analisar a reação das crianças aos elementos naturais pelo sentido sensorial do tato, não só ao tocarem com a mão, mas sobretudo, ao andarem sobre estes elementos com os pés descalços. Ao longo desta sessão deu para perceber quais os materiais pelos quais as crianças tiveram mais gosto e predisposição para brincar e explorar.

Esta experiência optou-se por se realizar ‘dentro de paredes’ uma vez que, o solo do JdS poderá ter elementos não naturais que poderiam magoar a planta do pé da criança, uma vez que se trata de um jardim público; mas também devido à falta de tempo e de recursos humanos para estas saídas. Uma vez que foi uma ideia que surgiu a pouco tempo do final do estágio, e que na sua construção utilizou-se cola quente, optou-se por ser elaborado pela educadora estagiária.

Com o objetivo de as crianças tomarem consciência da sensibilidade dos pés, e reconhecendo, assim, progressivamente partes do corpo e as diferentes sensações, planeou-se uma sessão com um tapete sensorial, que continha vários elementos naturais, mas não só, para que, deste modo, também experienciassem e explorassem diferentes materiais e texturas, ficando a conhecer as suas características. O tapete foi construído com partes de pedras, conchas, algodão, folhas secas de árvores, esponja, esfregão verde, lixas, paus de espetada, plástico com rugosidade, sacos de plástico e cortiça. Para esta prática, isolou-se o tapete sensorial na sala do dormitório, para que assim fosse mais fácil conduzi-la.

Inicialmente, como planeado, as crianças iam ao dormitório a pares, no entanto, para não forçar as crianças a sair, acabou por estar sempre mais do que duas crianças, dado a curiosidade e vontade imensa de ali estar.

A escolha das crianças foi aleatória, tendo acabado por ir primeiro os que mostraram maior curiosidade, ao contrário de outras crianças que tiveram de ser convidadas pessoalmente e ter a perceção visual do que iriam fazer para aceitar o desafio.

As crianças foram incentivadas a deixarem o pé a nú, em forma de imitação do gesto de descalçar, efetuado pela educadora estagiária, junto a elas, para assim, ser mais fácil e mais motivador. Nesta etapa foi necessária ajuda para despir *collants*, pois o contacto da pele do pé com os materiais do tapete sensorial era essencial.



Figura 18 - Crianças envolvidas na exploração do tapete sensorial

Ao pisar o tapete (Figura 18), foi geral a estranheza sentida ao tocar com os pés em elementos novos para o pé. Algumas das crianças precisaram de ser encorajadas a prosseguir no tapete. A maioria delas optaram primeiramente em tocar com a mão e só depois prosseguir descalços, para, desse modo, se sentirem seguras. Depois de muito caminharem sobre o tapete, quiseram brincar com os elementos que o constituíam, começando estes, a serem arrancados para exploração com as mãos. Apesar de terem andado por cima de todas as secções do tapete, os materiais pelos quais mostraram

maior interesse em brincar no final, foram os elementos naturais, como as pedras, as conchas, o algodão e os paus, apesar de, estes últimos, sofrerem alterações para não magoarem as crianças com as suas saliências.

**- Capítulo VI -
OBSERVAÇÕES, RESULTADOS &
DISCUSSÃO**

VI. Observações, Resultados & Discussão

Após analisar os vários momentos ocorridos, ao longo de todas as saídas notou-se o gosto das crianças em estar ali, não só através dos gritos e risos de felicidade como também através do olhar atento e curioso quando viam algo novo no solo, tanto descoberto de forma autónoma ou através do despertar do interesse feito por um adulto. Ao verem algo novo, as crianças, gostavam de tocar, mexer e analisar com o olhar e com o tato, o que mostra o interesse e encantamento delas por elementos, para elas novos, da natureza. Neste tipo de exploração também se vê a criança ainda com a tendência de pôr à boca, para assim, inconscientemente, explorarem com a boca, a textura e o sabor.

Nestas explorações da aula passeio ao JdS, foi recorrente a falta do estímulo à partilha, o que também não é muito notório no quotidiano do grupo. Várias foram as situações de ir buscar à mão de colegas elementos que estavam no poder do outro acabando por existir pequenos distúrbios/desajustes devido ainda à falta do sentido de partilha, atitude comum nesta faixa etária. Nestas situações, havia intervenção de um dos adultos no sentido de mediar o conflito e a criança devolver o elemento que retirou ao colega, e incentivar à procura de elementos idênticos em seu redor. Quando adquiriam esse novo elemento era notório o sorriso de triunfo, ao qual seguia a análise minuciosa do elemento em questão. Uma parte substancial das crianças limita-se à observação dos colegas, e seguem o instinto de imitar o parceiro em redor, e assim experienciar o mesmo estímulo que o outro.

Nestes passeios exploratórios, houve contributo para o desenvolvimento da motricidade global, tanto no subir planos inclinados, bem como no trepar e descer bancos do jardim, ou até mesmo troncos caídos em decomposição existentes no jardim.

O grupo vai explorando em conjunto ao longo do percurso, levando a que as crianças se mantenham sempre separadas por poucos metros de intervalo entre elas, com a supervisão e por vezes orientação dos adultos, que se espalham ao longo da extensão do grupo.

O papel do adulto neste tipo de ações passou, nos momentos de exploração, por elogiar a descoberta das crianças, mostrando surpresa e admiração pelos elementos de

maior interesse pelas crianças, agindo de prontidão na explicação e nome do elemento explorado.

Proporcionou-se incentivar as crianças a novas experiências corporais, de modo a desenvolver as competências sensoriais, contudo, nos primeiros contactos não foram aceites de bom agrado. A título de exemplo, a auxiliar de ação educativa deitou-se no chão, convidando as crianças a fazerem o mesmo, tendo poucas delas aceitado o desafio.

Outro momento de valorizar, sucedeu-se por iniciativa da educadora, chamando a atenção das crianças para duas folhas que segurava na mão, estimulando as crianças a tocarem de forma a palparem as diferentes texturas - uma delas tinha as nervuras mais acentuadas.

No episódio em que se sacudi os pingos de água de uma árvore para cima das crianças, observou-se um misto de reações por parte destas. Num momento de choque inicial observou-se estranheza e espanto, contudo, de seguida, surgiu o à vontade evidenciados pelos risos de felicidade das sensações e da situação.

Numa saída ao exterior em que o grupo passou por perto de flores de arbustos, incentivou-se as crianças a observar a flor e a senti-la com a palma e dedos das mãos, para assim sentirem a sua textura e odor (estimulando o tato e olfato). Apesar do ato de cheirar não ser interpretado de modo consciente, houve reações ao odor. Contudo, focalizou-se mais no espírito de preservação do meio e nos seres vivos que constituem o local, recomendando as crianças para o não arrancar das flores.

As saídas requerem todo um processo de preparação prévia, quer ao nível de segurança e prevenção de riscos, quer ao nível do conforto e bem estar das crianças (vestuário e calçado adequado a cada estação). A auxiliar fez-se sempre acompanhar de uma pequena mochila de primeiros socorros e lenços de papel, para os adultos assoarem as crianças quando necessário, e assim garantir o seu bem estar físico.

Uma vez que durante o estágio acompanhei o grupo nas suas primeiras quatro saídas ao JdS, despertou-me a ideia de analisar os progressos perceptíveis nas crianças ao longo destes meses, seguindo a temática “brincar na natureza”. Para isso, meses mais tarde visitei de novo o grupo de crianças, de modo a retirar as ilações deste projeto. Os resultados obtidos nesta visita foram recolhidos com base no convívio com o grupo e uma conversa informal com a educadora, visto que se trata da figura humana que melhor conhece e acompanha as crianças, e consequentemente regista os seus desenvolvimentos.

A falta de recursos humanos, como limitação destas saídas, levou à quebra desta prática passado pouco tempo do fim do estágio da educadora estagiária. Ainda assim, na conversa, foi concordante o desenvolvimento visível de saída para saída, o aumento do à vontade e consequente maior envolvimento das crianças nas suas explorações.

De forma a representar as anotações e avaliações inerentes às observações conseguidas nestas quatro saídas efetuadas ao Jardim da Sereia, elaborou-se uma descrição dos resultados examinados.

Após quatro meses de intervalo, decidi realizar uma visita ao grupo de crianças, com o objetivo de verificar, se realmente as práticas de ida ao exterior se mantiveram, e com isso, se se verificou uma evolução positiva na forma de estar e de ser das crianças relacionada à temática em estudo - a exploração do meio natural.

A avaliação apresentada tem por base as minhas observações e todo o parecer em conversas informais trocadas com a Auxiliar de Educação e Educadora responsáveis por este grupo de crianças, no decorrer das atividades do meu estágio.

Os registros obtidos das observações, bem como as imagens selecionadas sugerem que a relação das crianças com o meio demonstrou-se, a meu ver, crescente ao longo das saídas. Inicialmente houve um receio perceptível devido, essencialmente ao solo molhado, às inúmeras quedas com o novo calçado (as galochas), e também por se tratar de uma nova experiência e vivência para todos. No entanto, ao longo tempo conseguiu-se ter perceção que o não à vontade demonstrado inicialmente, se transformou rapidamente em explorações autónomas, que, como se pretende, vão evoluindo à medida das experiências. Paralelamente à relação com o meio ambiente natural, está incutido o sentido exploratório da criança. A criança ao se sentir segura no meio ambiente onde se encontra, vai-se adaptando aos espaços que a rodeiam, e consequentemente, surge uma exploração mais ativa. Contudo, cada criança apresenta o seu próprio ritmo e vontade.

Contrariamente ao perspectivado, a relação entre pares e a relação com os outros, não cresceu na mesma proporção, como é compreensível em crianças desta faixa etária. Nesta idade, e como tive a oportunidade de comprovar com as experiências deste estágio em creche, não existe partilha satisfatória de brincadeiras com os colegas, visto que se trata de crianças ainda egocêntricas, como é habitual até aos dois primeiros anos de vida. Na minha opinião este aspeto melhorou na terceira saída devido às propostas orientadoras e descobertas apoiadas pelos adultos, num espaço que era novo para todas estas crianças. Uma novidade com elementos novos que incentivava à troca de materiais

e, sobretudo, à camaradagem para a realização dos mecanismos propostos a fazer pelas Educadoras.

Uma vez que não foi possível realizar uma entrevista formal tanto com a Educadora como a Diretora do Instituto, a avaliação dada às crianças depois de vários meses passados, foi feita com base no contacto próximo com as crianças e com uma conversa informal com a educadora das mesmas, numa visita posterior, ao grupo.

Devido a esta última visita não ter sido feita nas mesmas circunstâncias que as saídas anteriores, ou seja, tanto os comportamentos observados pela educadora estagiária não foram realizados num meio natural, mas sim num meio fechado, a sala de atividades do grupo, na instituição, mas também pelo facto de estas saídas terem terminado devido à limitação da falta de recursos humanos; devido a isto, a educadora do grupo forneceu informação dos comportamentos observados nas crianças quando frequentam os espaços exteriores da instituição. Por estes motivos, seria incorreto comparar diretamente com os resultados obtidos anteriormente.

No entanto, com a observação feita juntamente com o parecer da educadora, considerou que os parâmetros relação com o meio e sentido exploratório, se mantiveram como muito bons, uma vez que estes se mantiveram assim ao longo do tempo. Como tive oportunidade de verificar, na relação entre pares foi notório pouco desenvolvimento, tanto em relação à partilha como à cooperação, assim sendo foi classificada com pouco satisfatório.

Ao abrigo dos artigos científicos de autores de renome publicados recentemente, seria expectável, com a participação do brincar das crianças no meio natural, um aumento benéfico preponderante à saúde e bem-estar. Assumindo os objetivos propostos, várias foram as evoluções notórias no contexto sensorial e motor-cognitivo na natureza, no entanto, a predisposição social, perante a avaliação da relação com o outro na natureza nestas quatro etapas observadas no Jardim da Sereia, não foi satisfatória no geral, apesar de terem sido observados alguns comportamentos de entreajuda esporadicamente. O fator natureza não evidenciou, mais ou menos, quando comparado com atividades em salas fechadas, a partilha de elementos, porque nesta faixa etária este ponto não é evidente.

Apesar de se reconhecer a inexistência de um único formato educativo a prosseguir para sustentar aprendizagens e desenvolvimento, é de certo que o brincar ao

ar livre no meio da natureza, evidencia potencialidades singulares de mobilizar corpo e sentidos na sua ação, cognição e emoção.

Através do brincar ao ar livre na natureza é dado à criança a oportunidade de decidir o que fazer e com quem o executar. Esta prática potencializa o resolver de problemas de forma autónoma e mobiliza o corpo e os sentidos nas suas explorações. Nesse sentido, a autodinâmica implica um crescente exponencial no desenvolvimento físico e de mapas-mentais capazes de responder aos seus “projetos”. Foram perceptíveis no decorrer das saídas uma evolução na robustez física, controlo muscular e respiratório, e na resistência corporal. As competências de motricidade fina e global, bem como a coordenação olho-mão, sofreram melhorias visíveis pela curiosidade inata que a criança tem em palpar todos os novos elementos. A aprendizagem de reações causa-efeito mobiliza à construção de mapas mentais.

O desenvolvimento cognitivo é algo perceptível em campo, classificado como sensório-motor no modelo de Piaget para as crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, está em crescente evolução em cada uma das crianças. Em contexto natural há uma estimulação da curiosidade e imaginação continuamente ativa. O desafio das novas experiências está inerente ao pensamento criativo, e por conseguinte, a um autocontrolo capaz de resolver os problemas que vão surgindo. As habilidades de observação e atenção são fortemente potenciadas no meio natural, devido aos constantes movimentos precursores do ecossistema.

Este desenvolvimento de práticas pedagógicas no exterior assume-se como um processo que exige tempo e disponibilidade, algo que interligado à rotina planeada de uma creche não permite uma observação mais prolongada, essencialmente devido ao horário de refeições. Contudo, nas horas do brincar livre em que as crianças foram libertadas no ambiente aberto que o JdS oferece, foi perceptível, nestes momentos de tranquilidade e reflexão, um desenvolvimento emocional e social no seio do grupo e uma interação mais íntima com os adultos responsáveis. Foi visível uma promoção de autoestima, confiança e sentido de liberdade para testar limites pessoais e avaliar o risco.

O ecossistema é um tema para o qual as crianças ficam sensibilizadas no decorrer das práticas pedagógicas em meio ambiente natural. Acompanhadas por adultos sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia, as crianças demonstraram maior perceptibilidade para a sustentabilidade da natureza, o respeito e proximidade com

o mundo natural. O experienciar sentimentos de deslumbramento e de encanto pelos fenómenos naturais revela um desenvolvimento espiritual de relaxamento na criança.

O brincar rodeado da flora natural, sendo algo qual, que não necessita de se orientar através de programações ou planos, mas é algo que para que decorra de forma intrínseca e ao ritmo de compreensão de cada criança tem muitos fatores interligados. No contexto escolar, mesmo o brincar livre está sempre sujeito a interferências e mediações do educador. Isto se deve não só pelo constante processo de supervisão, observação e escuta ativa que a faixa etária demanda para a promoção de um ambiente de aprendizagem rico, seguro, livre e autentico, mas também pelas relações e clima pedagógico que se constituem nas práticas cotidianas. A criança será um sujeito ativo no processo de construção do saber se elas forem vistas dessa forma pelos educadores. Acrescenta-se o fato de que as interações que se estabelecem na relação adulto-criança e criança-criança também são fatores que fortalecem a ligação entre relações e aprendizagem.

Então, mesmo no brincar livre, a criança precisa se sentir segura e a vontade para explorar e aprender, o que convoca o papel do educador a interpretar os sinais que as mesmas indicam, por exemplo, nas manifestações de interesses, preferências, desgostos, entre outros.

A experiência com o tapete sensorial só veio provar que mesmo dentro de paredes as crianças se inclinam sempre para elementos naturais para brincadeiras e explorações.

Questões futuras:

- Pode este contacto com a Natureza ter benefícios no futuro?
- Será importante para o desenvolvimento integral?

- Capítulo VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

VII. Considerações Finais

O brincar livre tem efeitos de extrema importância sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. É através do brincar livre que a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis são necessárias algumas condições, que passam pelas oportunidades de tomada de iniciativas a que a criança está sujeita, pela oportunidade que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre, entre outras. No entanto, estas condições atualmente confrontam-se com a forte institucionalização infantil, que obriga as crianças a submeterem-se a um controle estrito do tempo, do espaço e de normas de interação, daí a importância de atividades livres em espaços naturais de planeamento amplo que não condicionem a liberdade da criança e que proporcionem prazer nas atividades que realizam.

Tal como a criança se vai desenvolvendo também o brincar vai sofrendo alterações ao longo da infância. A criança necessita de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras. À medida que se torna mais ativa e a sua mobilidade aumenta a necessidade de exploração vai alargando a sua curiosidade e o seu sentido exploratório. À medida que a brincadeira acontece a criança utiliza os seus recursos pessoais para encontrar soluções para ultrapassar os obstáculos que se vão sucedendo. Portanto, o explorar, é algo intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, define-se como uma expressão de vida da criança. Os contextos em que a criança participa exercem uma grande influência na qualidade das experiências de aprendizagem, mediante o tipo de apoio e estímulo fornecidos.

Através do brincar ao ar livre, em contacto com a Natureza, a criança tem a possibilidade de mobilizar corpo e sentidos na sua ação, cognição e emoção, acedendo a um conjunto de experiências que dificilmente podem ser recriadas em ambientes fechados.

O trabalho desenvolvido com crianças pretende também a garantia de relações interpessoais e experiências significativas promotoras de segurança, autonomia e

curiosidade, em que a aprendizagem se associa a sentimentos de prazer e de automotivação.

Concluindo, a valorização do espaço exterior enquanto ambiente educativo, onde o brincar e a exploração se assumem como ações potenciadoras de aprendizagens, constitui-se como uma prática educativa muito poderosa. Reconhecendo-se a necessidade de contrariar práticas educativas demasiado centradas no interior de espaços fechados, que predominam nos contextos de educação de infância portuguesa (Bento, 2015; Bento, Carvalho & Portugal, 2016), este trabalho de observação demonstra a necessidade de se criarem condições para que crianças possam usufruir plenamente das mais-valias dos espaços exteriores que a Natureza dispõe, rodeado sempre de adultos empáticos, pacientes, e com gosto no que faz para que tudo culmine e melhore as práticas, como foi possível de experimentar em todo o estágio.

- Capítulo VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. Referências Bibliográficas

Aasen, W., Grindheim, L., Waters, J. (2009). *The outdoor environment as a site for children's participation – making and democrate learning: exemples Norwegian kinderjarden*. London: Routledge.

American Academy of Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117(5), 1834-1842.

Ayres, A. J. (1998). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Baden-Powell, R. (1933), *Lessons from the 'Varsity of life*. Londres: C. Arthur Pearson Ltd.

Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.

Chawla, L. (1999). *Life paths into effective environmental action*. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.

Ejbey-Ernst, N. & Stokholm, D. (2014). *Pedagogical work outsider the Kindergarten: Outdoor play and learning*. In E. Hygum & Pedersen, P. M. (Ed.), *Early childhood education: Values and practices in Denmark* (pp. 77-89). Århus: Systeme.

Erickson, D. & Ernst, J. (2011). *The real benefits of nature play every day*. *NACC Newsletter*, 97-100.

Ford, P. (1986), *Outdoor Education: Definition and Philosophy*, Educational Resources Information Center - ERIC, Novo Mexico.

Ginsburg, K. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. Pediatrics.

Homem, C (2009). *A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância*. Cadernos de Educação de Infância nº88. p.21 – 22

Kranowitz, C., (2005). *The out- of-sync child: recognizing and coping with sensory processing disorder*. 2.a . New York: Perigree Books

Kuo, F. (2010). *Parks and Other Green Environments: Essential Components of a Healthy Human Habitat*. Ashburn, VA: National Recreation and Park Association.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.

Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.

Mustapa, N., Maliki, N., & Hamzah, A. (2015). *Repositioning Children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 170, 330-339

Neto, C. (2001). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G., Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.

Staempfli, M. B. (2008). *Reintroducing adventure into children's outdoor play environments*. Environment and Behavior, 4(2), 1-6.

Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao centro de atividades livres: representações da criança sobre o brincar*. Universidade do Minho.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (DGE)

Siqueira, L. F., (2004). "Trilhas interpretativas: uma vertente responsável do (eco) turismo", Caderno Virtual de Turismo, vol. 4, no. 4, pp. 79 -87. Disponível em: <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php?journal=caderno&page=article&op=view&path%5B%5D=72&path%5B%5D=67>.

UNICEF (1989). Convenção dos Direitos da Criança.

Vander, S., Widmaier E.P., Raff, H., Strang, K. (2006). *Fisiologia sensorial*. Em: *Fisiologia Humana, os mecanismos das funções corporais*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; p.197–233.

Waller, T. (2011). *Adults are essential*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Wells, N. & Lekiers, K. (2006). *Nature and the life course*. Children, Youth and Environments, 16 (1).

Webgrafia

Fonte: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>

- Capítulo IX - ANEXOS

IX. Anexos

Anexo 1 – Autorização para os pais, para a permissão de tirar fotografias

AUTORIZAÇÃO

Caros pais/encarregados de educação,

Eu, Ana Rita Silvério, solicito a vossa autorização para recolha de fotografias do dia a dia na creche do(a) vosso(a) filho(a)/educando(a) para efeitos de documentação e registo no âmbito do estágio curricular do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra. Nenhuma das fotografias será divulgada publicamente, no entanto, poderão ser vistas pela turma do 2º ano de MEPE em ambiente fechado de sala de aula, no decorrer da unidade curricular Prática Educativa.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Rita Silvério

Eu, _____, encarregado(a)
de educação do(a) _____,
autorizo / não autorizo* a recolha de imagens/fotografias do dia a dia na creche do
meu(minha) filho(filha)/educando(a) para os efeitos acima referidos.

Coimbra, ____ de novembro de 2017

(assinatura)

*Riscar o que não interessa.